

PINTÉR ADRIENN: TANÁR-DIÁK TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓJA

Témavezető tanár: Czövek Andrea

Bevezetés

A tanárokkal szemben támasztott elvárásrendszer egyre összetettebb. Az iskolának és ezáltal a pedagógusoknak is alkalmazkodniuk kell a gyermekek szociokulturális hátteréhez, így ma már a tanulás szervezése és a gyermekek fejlődésének biztosítása válik a legfontosabb tevékenységükké. Ebből pedig egy új tanár-diák kapcsolat rajzolódik ki, ahol érvényesülhet a modern gyermekkép is. Ez elsősorban egy új szemléletmódot követel meg, továbbá ez a megváltozott tanárszerep több Felnőtt – Felnőtt kommunikációt is igényel.

Megfigyelési jegyzőkönyv segítségével elemzem a tanár-diák közötti tranzakciót, és azt igyekszem bebizonyítani, hogy a hatékony tanár-diák együttműködés egyik kulcseleme az egyenrangú viszonyra való törekvés. Azt vizsgálom, hogy a pedagógusok diákokkal való órai tranzakcióikban a partnerkapcsolat megjelenik-e, vagyis hogy különösen konfliktus esetén adekvátan alkalmazzák-e az én-állapotokat, gyakran indítanak-e Felnőtt én-állapotból tranzakciót.

Szeretnék arra a kérdésre választ kapni, hogy a megváltozott tanárszerephez kapcsolható Felnőtt én-állapotból való kommunikáció megjelenik-e az iskola-rendszerben, különösképpen konfliktushelyzetekben. Továbbá, ha megjelenik, akkor milyen mértékben tér el annak alkalmazása a különböző évfolyamoknál. Vizsgálom a tanár-diák kapcsolat alakulásának dinamikáját a köztük zajló kommunikációs szituációkban, és célom egy helyzetkép készítése a kutatásban résztvevők köréről.

A téma szakirodalmi áttekintése

Társadalmi elvárás – kibővült tanárszerep

A társadalmi változások sodrásában átalakulóban van tehát az oktatási rendszer is, a társadalmi környezetben végbement változások hatással vannak a tanári tevékenység alakulására. A tanárral szemben kibővültek a szerepelvárások, a sikeres pedagógiai tevékenység feltételei változtak, bővültek, és ezáltal nehezebbé vált a feladatellátásuk. Úgy kell továbbra is helytállniuk a szakmájukban, hogy céljuk a tanulók oktatása, azaz a szaktárgyi tudás átadása, valamint a diákok segítése legyen a készségek fejlesztésében. Egyre nagyobb szerepet kap a gyerekek autonómiája, és az adaptív oktatás.

A társadalom elvárja az iskolától, és ezáltal a tanároktól, hogy hatékonyan foglalkozzanak a különböző nyelvekkel, a diákok családi-szociális háttérével, érzékenyek legyenek a kulturális és nemi különbségekre, erősítsék a toleranciát és a társadalmi összetartozást, adekvátan reagáljanak a hátrányos helyzetű és a tanulási-vagy magatartási problémákkal küzdő diákok igényeire. Használják az új technikákat, tartsanak lépést a tudomány gyorsan fejlődő területeivel, és a diákok teljesítményértékelésének új módszereivel. A tanároknak képesnek kell lenniük arra, hogy felkészítsék a diákokat a társadalmi és gazdasági életre, ahol majd önállóan kell egész életük során folytatniuk a tanulást (OECD, 2007). A közös erőfeszítésekre épülő munka tehát a hatékonyság részévé vált, sőt mi több, domináns elemévé formálódott. Az oktatás modernizációjának hatására tehát új pedagógiai gondolkodásmódot várnak el a tanártársadalomtól, így ez a tanári funkciók átalakulását követeli meg.

Ez új szakmai és emberi képességeket, készségeket is igényel. Differenciált tanításszervezési eszközökre van szükség a hagyományos pedagógiai módszerek helyett (Imre – Nagy, 2003). Ez az egyre nagyobb mértékű szerepdiffúzió ösztönzött arra, hogy megállapítást tegyék a demokratikus viszony kialakításának szükségességéről, jelentőségéről, mint az új, kibővült elvárásrendszerhez való alkalmazkodás kulcsáról. A szemléletváltás hatására változik a gyermekről kialakított kép is, és ennek következtében rajzolódik ki a már említett tanár-diák partnerkapcsolat.

Új szemléletmód a gyermekkép tükrében

Meglehetősen nagy átalakulás tapasztalható a gyermekképet végigkísérő szemléletmódok folyamatát tekintve. A mai hazai társadalmi feltételek és igények következtében mára nagy dilemma jelenik meg a gyerekstatus körül. A tanár neveléshez kötődő nézete, koncepciója befolyásolja abban, hogy hogyan tekint a gyerekekre. Két lehetséges feltételezés van: a gyerek egy befogadó, alkalmazkodó lény, vagy aktív, önmagáért felelős egyén. Ugyanez vonatkozik az oktatással kapcsolatos nézetekre is, hiszen kardinális kérdés, hogy a tanár partnerként tekint-e a diákra (Golnhofer, 2003). A tanárok gyermekképe befolyásolja tehát a tanítási gyakorlatukat. Az válik sarkalatos kérdéssé, hogy mit gondol a gyerekről, az ő státuszáról a társadalomban és az iskola intézményében.

A gyerekről kialakított kép tehát tovább bővül a korábbihoz képest. Ma már jogokkal, demokratikus szerepvállalással is felruházódik ez a fejlődési időszak. A gyermek tehát nem csupán a társadalmi folyamatok végterméke. A gyermekkor kultúrája nem alacsonyabb rendű, mint a felnőttké. Gyermekként nem csak az történik vele, amit a felnőttek kitalálnak, fontosnak tartanak, hanem maga is aktívan alakítja, konstruálja társas kapcsolatait és azokat a társadalmi folyamatokat, amelyekben él (Golnhofer – Szabolcs, 2005).

Hoffmann is ezen gondolathoz társulva idéz Ariestől, aki azt a megállapítást tette, hogy többé nem lehet a gyermekre tökéletlen felnőttként tekinteni, mert a gyermek is egy individuum. Emberi méltósággal és alanyi jogokkal rendelkezik, és a tanár csak segítségére lehet a fejlődését elősegítő tevékenységekkel (Hoffmann idéz Ariestől, 2002). A pedagógus gyermekképe meghatározza az alkalmazott pedagógiai kultúráját. Nézetei és az arra alapuló tevékenységei engednek következtetni a gyermekről kialakított képre.

A tanár-diák közötti egyenrangú partnerkapcsolat

A pedagógus kapcsolatrendszerének része a diákokkal való aszimmetrikus kapcsolat, mely megfelelő hozzáállással és szemléletmóddal mégis barátságos és hatékony viszonyra alakítható. Szükség van tehát a tanár partneri jelenlétére és folyamatos segítésére is.

Két személy hat tehát egymásra még akkor is, ha a tanári szerep felsőbbrendűsége enged következtetni. Ennek a szerepnek a dominanciája miatt ez a viszony kiegyensúlyozatlan. Az intenzív társas érintkezés miatt azonban kialakult a diákokban, hogy több odafigyelést igényelnek a tanároktól. Így vált a tanárok feladatának részévé a minőségi oktatás és a személyiségfejlesztés mellett a szociális gondoskodás is.

A tanárszerep módosulásának következtében tehát változtak a sikeres pedagógiai tevékenység feltételei, és ez hatással van a pedagógiai kompetenciára is, valamint a tanár-diák kapcsolat is új tartalmat nyer. Hoffmann szerint a tanár-diák kapcsolat sikeressége három tényező együttségében rejlik: a tudás; a személyiség alkalmassá fejlesztése; valamint a pedagógiai technológia ismerete, illetve ezek alkalmazási képessége (Hoffmann, 2002). A személyiség alkalmassá fejlesztése körébe tartozik a szemléletmód megváltoztatásának szükségessége is, ami a legnagyobb gondot okozza. Ez a változás az alappillére a hatékony és kiegyensúlyozott partneri viszony kialakításának is.

Minden arra épül tehát, hogy gyökereiben másképp gondolkodjanak a tanárok saját helyzetükről, szerepükről, és a kapcsolataikról is. Ennek vizsgálatához, kutatásához elsősorban a tranzakcióanalízis nyújt számomra segítséget, hiszen „a tranzakcióanalízis olyan szemléletet és módszereket kínál, amelyekkel lehetőség nyílik az őszinte, manipulációmentes emberi kapcsolatokra, a személyiség autonóm feladat- és problémamegoldó képességeinek fejlesztésére.” (Magyar, 2004, 427).

Ez a szinte mindennapi találkozás intenzív együttes munkára enged következtetni, ennek kapcsán a pedagógia megköveteli, hogy a közös tevékenységben résztvevő felek munkatársként teremtsenek kapcsolatot egymással. Ez többnyire úgy valósítható meg, ha a tanár kilép az intézményesen meghatározott keretek közül, és tevékenységét kiterjeszti a gyermek életének más területére is (Nagy – Horváth, 1978).

A társas kapcsolatokat tehát a hatalmi viszony milyensége jellemzi, ez adja meg a kereteket. Ezek a keretek azonban nem merevek. A tanár-diák viszony intézményesen nem lehet egyenrangú, azonban a társas távolság kicsi köztük, ebből adódóan kerülhetnek egymáshoz mégis közel (Síklaki, 2004). Annak a kapcsolatnak, melyben a tanár és a diák egyaránt jól érzi magát, közös felelősségvállaláson kell alapulnia. A tanárnak stratégiákat kell kialakítania a viszony kiegyenlítésére azért, hogy tiszteletben tartja diákját, és együtt partnerkapcsolatra törekednek. Az elégedettség, és ezáltal a fejlődés szempontjából tehát elengedhetetlen a demokrácia.

A tanár mai mivoltában egy folyamat szervezéséért és eredményéért felel. Tekintély helyett az együttműködés értékét kell képviselnie. Egész személyiségével kell hatnia, és minden helyzetet másképp kell kezelnie, hiszen nincs sémája sem a kommunikációnak, sem a konfliktusmegoldásnak.

Tranzakcióanalízis

Kutatásomat és annak elméleti hátterét a tranzakcióanalízis irodalmára építem. Ennek oka, hogy a tranzakció tulajdonképpen a tanár-diák között zajló folyamat.

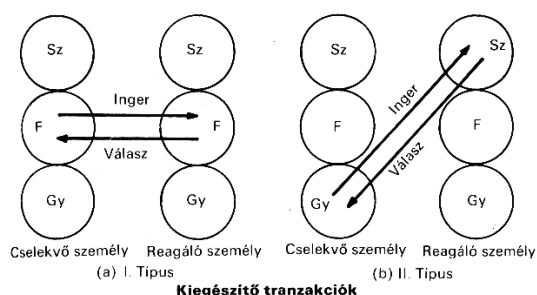
A TA a tranzakcióanalízis rövidítése. Eric Berne, amerikai pszichiáter dolgozta ki az 1950-es években. A Nemzetközi Tranzakcióanalitikus Társaság elfogadott egy definíciót, mely szerint: „A tranzakcióanalízis személyiség- és szisztematikus pszichoterápiás elmélet, amely a személyiség fejlődésével és a személyes változással foglalkozik.” (Stewart – Joines, 1994, 3)

A TA filozófiájára építve feltételezem, hogy az emberek képesek a változásra. Ilyen módon a tanárok is képesek új szemléletmód elsajátítására és partnerkapcsolat kialakítására. Képesek felismerni a lehetőségeiket, autonómmokká válhatnak, és másokat, a diákokat is képesek azzá tenni. Mindenki képes változni, ha újraértékeli az eddig hozott döntéseit, és új elhatározásokat fogalmaz meg (Magyar, 2004).

Már a másik emberrel való kommunikációnk megválasztásánál is tudatosan kell gondolkodnunk, előretekintenünk, hogy mi mit fog eredményezni. Ugyanis amikor kommunikálni kezdünk, választhatunk a rendelkezésünkre álló három én-állapot közül (Gyermeki = Gy; Felnőtt = F; Szülői = Sz), és azzal fordulhatunk a másik emberhez, aki ugyanilyen módon választhat én-állapotot, és abban válaszolhat nekünk, reagálhat a miénkre. Ezt a kommunikációt nevezzük tranzakciónak. A tranzakcióanalízis pedig ezen tranzakciók elemzése az én-állapot modell segítségével (Stewart – Joines, 1992).

Ha Gy-i én-állapotban vagyok, az azt jelenti, hogy pontosan úgy viselkedem, gondolkodom és érzek, ahogy a gyermekkoromban tettem. A múltbeli sérelmek indikálnak egyfajta lázadó viselkedést. Ha Sz-ben vagyok, olyan magatartást tanúsítok, amelyet a szüleim velem szemben. Ha pedig F-ben vagyok, akkor az

itt-és-most-ra reagálok minden erőforrásomat felhasználva (Stewart – Joines, 1992).



1. ábra

A vektorok jól mutatják a mellé-, illetve az alá-fölérendelt viszonyt, melyet a kiegészítő tranzakciónál láthatunk.

Fontos, hogy a tanárok „szabad bejárással” rendelkezzenek minden én-állapotba, azaz, hogy tudják a Felnőtt én-állapotból a problémamegoldást demonstrálni, szilárd határokat lefektetni, és gondoskodást mutatni Szülőiből, valamint képesek Gyermekibe kerülni, hogy modellizálják a spontaneitás, intuitív képesség és a tanulás élvezetét is (Stewart – Joines, 1994). A diákokkal való óra tranzakcióik során szükséges mellőzni a rejtett gondolatokat, és ki kell törniük a „lezárt” Szülői – Gyermeki interakciókból.

A „szabad bejárás”, azaz az átjárhatóság biztosítja a hatékonyságot, hiszen így érhető el a tiszta, világos kommunikáció, rejtett üzenet és egymás meg nem értése nélkül.

Tanárszerep és attitűd

Annak megállapításához, hogy egy tanárt melyik oktatási-nevelési stílus jellemez, több tényező befolyásoló hatását is figyelembe kell venni. Az új pedagógiai módszerek alkalmazásának szükségessége prognosztizálja a tanár legadekvátabb nevelési stílusának megválasztását.

A pedagógus szemlélete, gondolkodásmódja az, ami befolyásolja, hogy milyen szerep dominál az ő iskolai, szakmai működésében. A kooperatív szemléletű tanár elindul azon az úton, hogy differenciáltan oktasson.

Bár szerepekről beszélünk, Gordon (1997) szerint a kapcsolatokban nem szerepek, hanem emberek kerülnek kapcsolatba egymással, és akkor eredményes a kapcsolatuk, ha önmagukat adhatják benne. Ha pedig cselekedeteikkel, mindennapi működésükkel ezt alá is tudják támasztani, ezt nevezzük kongruenciának, azaz hitelességnek. Nem csak emberek és nem csak szerepek kerülnek egymás-

sal kapcsolatba, hanem a helyzetekben betöltött szerepek találkoznak mindkét fél személyiségével ötvözve. Ez jelenti azt a pszichés és intellektuális készenléte, amelynek birtokában viszonyulni tudunk a világ dolgaihoz, jelenségeihez.

A helyzetben való szerepmegfelelés legfontosabb eszköze, ha a tanár képes minden én-állapotban helytállni. Tudjon Sz-ből szólni, ha a gyerekeknek szüksége van a támogatásra; lehessen vele partnerként, egyenrangú félként beszélni, azaz F-F én-állapotú kommunikációval; továbbá tudjon Gy-be helyezkedni, ha egy közös játékban vesz részt a gyerekekkel. A tanárnak tehát „szabad bejárással kell rendelkeznie minden én-állapotba” (Stewart-Joines, 1992, 293). Az iskolai szituációk, továbbá a hatékony pedagógiai munka megköveteli, hogy a tanár rugalmasan kezelje ezt az én-állapotok közötti választást.

Az előzőekben említett rugalmasságot csakis szemléletváltással, adekvát attitűd alkalmazásával lehet elérni. Az attitűd „az egyénnek az a pszichés és intellektuális készenléte, képessége, hogy bizonyos tárgyakra, személyekre, helyzetekre meghatározott módon reagáljon” (Kozma, 2001, 41).

Erre azért kell kitérnem, mert megjelenik a tranzakcióban. A diákokhoz való hozzáállás prediktora a leggyakrabban alkalmazott én-állapotnak. Attól függően alakul az interakció iránya, hogy a kezdeményező, azaz jelen esetben a tanár, milyen én-állapotból indít.

Adaptivitás és kooperáció

Az előzőekben említett új viszonyhoz új kommunikációs minta, egy demokratikus interakciókra épülő kapcsolat kiépítése válik fontossá. Továbbá a sikeresen működő iskolarendszerhez elengedhetetlen az egységes keretek között a különbözőségek maximális figyelembevételének követelménye (Nahalka, 2009).

A tanulókkal együttműködésre kell berendezkedni, a gyerekek vélt szükségletei helyett a valós igényeiből érdemes kiindulni. A pedagógus szerepköre kitágul, nevelés címen nem egyedül kell minden célt elérnie, és ezáltal a nevelést, önnevelést lehetővé tevő személyes kapcsolatrendszer tartalmasabbá és intenzívebbé válhat (M. Nádas, 2007). Kooperációra kell tehát berendezkedni, és az adaptivitásra kell építkezni. E kettő együttessége adja a hatékony munkát és a mindkét fél számára kielégítő stabil partnerkapcsolatot.

A tanulók megváltozó helyzete, ebből adódóan a tanár-diák kapcsolat megváltoztatása sok esetben a pedagógustól is másféle nézőpontot, gyakorlatot igényel. Ennek lényege, hogy az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő differenciálás és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatás együtt jöjjön létre, vagyis adaptív oktatás, még pontosabban tanulósszervezés valósuljon meg (M. Nádas, 2007).

A fentebb említett adaptív tanulósszervezés mint a tanárok új tevékenysége a tanuló aktivitására épül, és ahhoz igyekszik a legoptimálisabb feltételeket biztosítani. Ennek megszervezése már rég nem csak abban áll, hogy a tanár frontális

tanítási módot alkalmazva eljuttatja az információt, tudásanyagot a diákoknak. A fő törekvése a differenciálás. A differenciálás alapja a diákok képességeinek, készségeinek együttese. A cél a hatékony, konstruktív együttgondolkodás.

A törekvések úgy tudnak érvényesülni, ha háttérbe szorul a frontális munka, és elsődlegessé válnak a differenciálásra lehetőséget adó szervezési módok, és ezen belül a mainál sokkal változatosabb, sokkal többféle módszert alkalmazó pedagógiai kultúra jön létre (Nahalka, 2009).

A módszerek sokszínűsége, változatos alkalmazása lehetőség arra, hogy a tanárok nyissanak az új felé, és ez a sokféleség az adaptivitást is előmozdítja, hiszen alkalmuk nyílik egyéni lehetőségekben gondolkodni. A teljesítményorientáltság mellett megjelenik tehát a személyes megismerés és az együttgondolkodás igénye is, mely együttesége az oktatás hatékonyságának fokozását hordozza magában.

Ha hiszik, hogy diákjaikkal együtt többet érhetnek el, többre képesek, akkor a „szinergetikus eljárást” alkalmazzák, tehát fokozzák egymás lehetőségeit. Ez a módszer biztosítja és erősíti azt a tanár-diák kapcsolatot, amelyben jelen van a kölcsönös tisztelet, törődés, bizalom (Gordon, 1997).

Az adaptivitás és a kooperativitás a kulcsa annak, hogy ezek az esélyek felszínre kerüljenek, kibontakozzanak.

A kutatás bemutatása

A kutatás célja: Célom annak bebizonyítása, hogy az iskolarendszerben még nincs jelentős mértékben jelen a F-F kommunikáció, sokkal inkább dominál a Sz-Gy interakció. Továbbá az a feltevés, hogy a diákokkal szemben alkalmazott F én-állapotú kommunikáció gyakorisága évfolyamonként eltér, egyre feljebb haladva (9-13-ig) gyarapodik annak alkalmazása. Valamint azt igyekszem alátámasztani, hogy konfliktushelyzetekben még kevesebbszer alkalmazzák a F-F kommunikációt a tanárok. Tehát még ha meg is jelenik, alkalmazzák is, akkor sem inkább konfliktushelyzetben, hanem a tanóra folyamán, úgymond alaphelyzetben. Alaphelyzetnek azt tekintem, amikor nincs konfliktus, tehát zökkenőmentesen zajlik a tanóra, azon belül is megkülönböztetek három kategóriát, ezek az új anyag ismertetése, a feladatmegoldás / ismétlés, és a feleltetés.

A kutatás hipotézisei:

1. A megváltozott tanárszerephez köthető F én-állapotból való kommunikáció még kevésbé van jelen a középfokú oktatás rendszerében, mint a Sz-Gy interakció.

2. A diákokkal szemben alkalmazott kommunikáció összefüggésben áll az évfolyamokkal, mert minél magasabb az évfolyam, a tanárok annál inkább használnak F-F kommunikációt diákjaikkal.
3. A konfliktushelyzetekben kisebb arányban jelenik meg a F én-állapotú kommunikáció, mint alaphelyzetben, a tanóra folyamán.

A mintavétel: A kutatás alanyai a salgótarjáni Táncsics Mihály Közgazdasági, Ügyviteli, Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola és Szakiskola tanárai.

A szakértői kiválasztással vizsgálatba kerülő 25 tanár 5 részre oszlik az évfolyamok száma miatt, tehát mindegyik évfolyamon 5 tanórát figyeltem meg, és az nem volt meghatározó, hogy minden iskolai osztályban figyeljek meg tanórát. A 0. évfolyamot (nyelvi előkészítő), illetve a 9. évfolyamot egy kategóriába sorolom (a táblázatban 9. évfolyamosoknak jelölöm), hiszen nem mindenki választja az 5 évfolyamos képzést. A 13. évfolyamot pedig azért tartom érdekesnek megfigyelni, hiszen ők már 18 évesek elmúltak, felnőttebbnek tekinthetők, mint az alattuk lévő bármely évfolyam diákjai.

A kiválasztásom, mintavételem nem véletlen, azon belül is szakértői kiválasztás, hiszen kizárólag az adott intézmény tanárait vizsgálom az általam meghatározott szempontok alapján.

A vizsgálat módszere: Vizsgálati eszközöm, azaz az adatgyűjtés módszere megfigyelés. A rögzítés kódolás nélkül történik, tehát szöveges feljegyzést készítek, az eseményeket, tényeket szavakkal jegyzem fel. Ezen belül is a szelektív jegyzőkönyvet alkalmazom, mely pontosan meghatározott szempontok szerint készül. Ezután az adatokat kvantifikálom, azaz kóddal ellátva dolgozom velük. Darabszámra kódoltam a feljegyzéseimet a különböző kategóriákba sorolva, és Microsoft Excel programba vittem be azokat, majd ily módon kerestem az összefüggéseket, készítettem róluk táblázatokat, grafikonokat, ábrákat.

Egy társadalmi produktumot vizsgállok, hiszen a tanár-diák kapcsolat adja meg az iskola mint szervezet működésének alapját. A köztük lévő viszony, tranzakció képezi a vizsgálatom elemzési egységét.

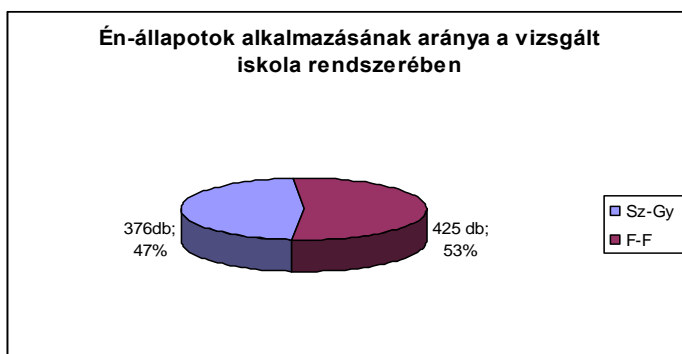
A kutatás logikája deduktív, valamint adott populáción belül, adott időpontban vizsgálódok, tehát a vizsgálatom keresztmetszeti.

Eredmények a hipotézisek tükrében

Felnőtt – Felnőtt kommunikáció vizsgálata a középfokú oktatás rendszerében

a, Én-állapotok alkalmazásának aránya a vizsgált iskola rendszerében

Ahogy a grafikonból is látszik közel azonos eredmény mutatható ki Sz-Gy és a F-F interakció százalékos arányát tekintve, hiszen ez ebben a felállásban 47-53% lett. A számokat illetően pedig 376db Sz-Gy és 425 db F-F. Túlsúlyban azonban a F-F interakció van, ellentétben a feltevésémmel. A darabszám eloszlását tekintve igen meglepő, hogy közel 50-nel több az az interakció, melyet kevesebbnek ítélt meg a másikhoz képest.



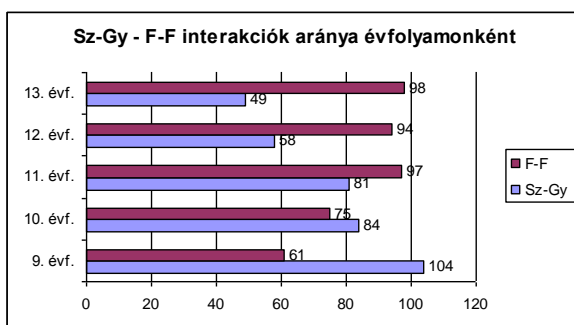
2. ábra

A megfigyelés közben ambivalens érzések uralkodtak bennem az én-állapotokból indított kommunikáció mennyisége kapcsán, ugyanis hol úgy tűnt, hogy jóval több a Sz-Gy kommunikáció, hol pedig azt éreztem, hogy egy teljesen korrekt és egyenrangúságra alapozott kommunikációk sorozata, amit az órán tapasztaltam. Mégis úgy véltem a kutatás végén is, hogy ez a feltevésem továbbra is helytálló lesz, mert számomra a mérleg nyelve az alá-fölérendeltség felé hajlott, a hipotézisben meghatározottakkal megegyezően.

A vizsgálat eredménye cáfolta tehát az első feltevésemet, a vizsgált szakközépiskola tanárai képesek nagyobb mértékben használni a F-F kommunikációt, mint a Sz-Gy interakciót. Így az is elmondható, hogy e tekintetben képesek alkalmazkodni az új elvárásrendszerhez, melyet velük szemben támasztott a mai kollektív társadalom.

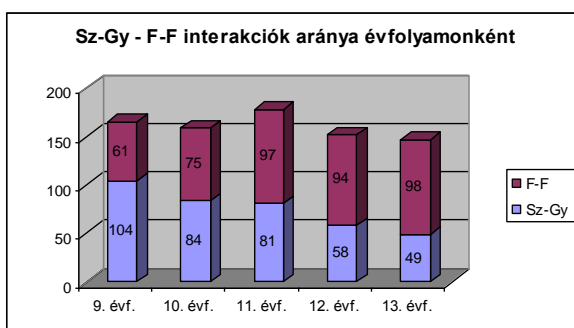
Sz-Gy – F-F interakciók aránya évfolyamonként

Elkerülte azonban a figyelmet, hogy azok a tanárok, akik gyakrabban használják a F én-állapotú kommunikációt, azok azt olyan intenzitással teszik, hogy megdöntik a kevesebb darabszámban, ugyanakkor gyakrabban alkalmazott Sz-Gy interakció mennyiségét. Még ha összességében tekintve több F-F kommunikációt is alkalmaznak a tanárok, évfolyamokra bontva ez nem minden esetben mondható el.



3. ábra

Az ábrán jól látható, hogy a 9. és a 10. évfolyamot tekintve a Sz-Gy interakció van túlsúlyban, míg a többi esetben a F-F. Nemcsak az szembetűnő, hogy mennyire sok a Sz-Gy interakció száma 9. évfolyamon, hanem hogy mennyire nagy az aránykülönbsége a F-F interakcióval. 10. és 11. évfolyamon kezdenek el közelíteni egymáshoz az arányok, majd 12-re már jelentős Sz-Gy interakció visszaesést láthatunk az arányokat tekintve, és ez 13-ra csak erősödik.



4. ábra

Ez az ábra is ugyanazt hivatott vázolni, hogy évfolyamonként hogyan oszlik meg az én-állapotok alkalmazása, azonban ez élesebben szemlélteti, hogy a Sz-Gy interakciók mennyisége évfolyamonként mennyire látványosan csökken. 104-ről 49-re, tehát több mint a felével kevesebbszer élnek a hagyományos tanárszerephez köthető én-állapot gyakorlásával a tanárok. Látványosan 12. évfolyamba lépve változik ez meg, hiszen amint látjuk, 10. és 11. évfolyam között nem nagy különbség van. Ez az a két évfolyam, ahol nagy dilemmák szoktak jelentkezni az én-állapotok megválasztásával kapcsolatban, meg hát egyéb más területen is. Itt már alakulóban van, hogy legalább közel azonos szintre emelkedjen a F-F interakció, mint a Sz-Gy. Ami még szembetűnő számomra, hogy a 9-ről 10. évfolyamra lépve mennyire nagy előrelépés figyelhető meg, közel akkora, mint a 11-ről 12. évfolyamra lépéskor.

Arra a következtetésre jutottam a 10. és 11. évfolyamot vizsgálva, hogy bár a Sz-Gy interakció szinte stagnál, arányaiban mégis jóval több a F-F kommunikáció 11. évfolyamon, így ez arra ad magyarázatot, hogy nehéz a változtatás, nehéz elhagyni a hagyományos Sz-Gy interakciót, és egy kicsit ennél könnyebb alkalmazni több F-F-et. Tehát a 11. évfolyam az, ahol még jelentős mennyiségben van Sz-Gy kommunikáció, de itt kezdik el a tanárok intenzíven beemelni a F-F kommunikációt.

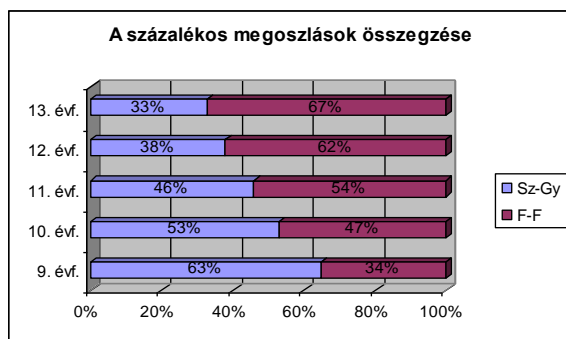
	Sz-Gy	F-F	Összesen
9. évf.	104	61	165
10. évf.	84	75	159
11. évf.	81	97	178
12. évf.	58	94	152
13. évf.	49	98	147

5. ábra

Nem véletlen az sem, hogy 11. évfolyamon volt a legtöbb interakció, vagyis a legtöbb kapcsolatteremtési pont a diákokkal.

Évfolyamonként tehát mindenképp csökkenő tendencia látható a Sz-Gy interakciókat tekintve, azonban az csak a 11. évfolyamtól fölfelé mondható el, hogy az adott évfolyam F-F interakciója a Sz-Gy interakció mennyiségéhez képest is több.

Az előző ábrán (4. ábra) tehát az évfolyamonkénti összes interakciók mennyiségének Sz-Gy és F-F kommunikáció szerinti eloszlását láthattuk, a következő (6. ábra) pedig százalékos kimutatásban is jelzi ennek arányát.

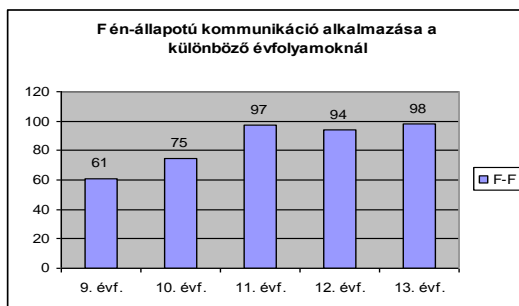


6. ábra

Ez az ábra összesíti, százalékos arányban mutatja az én-állapotok megoszlását. A 9. és 13. évfolyamot tekintve, majdnem a felére csökkent a Sz-Gy interakciók száma, ebből adódóan pedig egyértelműen majdnem a duplájára emelkedett a F-F.

b, Én-állapotok alkalmazásának megfigyelése a különböző évfolyamoknál

Már a 3. és 4. ábrán is megfigyelhető a F-F kommunikáció mennyisége évfolyamokra bontva. Azonban a következő ábra ezt most nem a Sz-Gy interakció arányában mutatja be, hanem kizárólag a F-F interakció mennyiségi alakulásának folyamatát ábrázolja.



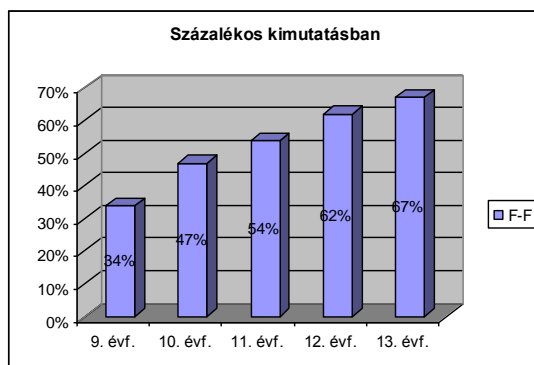
7. ábra

A 9. évfolyam diákjaival szemben alkalmazott F-kommunikáció már 11. évfolyamra nagyarányú változást jelez. Rendkívül jól látszik annak dinamikája, hogy 9-10-11. évfolyamon felfelé haladva egyre inkább preferálják a pedagógusok az egyenrangú kommunikációt. Ezek a számok nem a F-F kommunikáció alkalmazásának arányát jelzik, csak számadatok arra vonatkozóan, hogy hány

darab interakció volt megfigyelhető évfolyamonként. Így erről még korántsem lehet megállapítani, hogy beigazolódik-e a harmadik hipotézisem. Az azonban jó jel, hogy mennyiségében is több alkalmat ragadnak meg a tanárok az egyenrangú kommunikáció tekintetében, főként igaz ez a 11. évfolyamtól felfelé.

11–12–13. évfolyamon közel azonos számokat láthatunk. Igen nagymértékben megugrott a F-F kommunikáció alkalmazásának mennyisége, ami azt jelzi, hogy már 11. évfolyamtól megfigyelhető egyfajta változás, amely az egyenrangú partnerkapcsolat felé mutat.

Érdekes megfigyelni ezenkívül, hogy 12. évfolyamon egy minimális visszaugrás látható, de amint azt már a 3–4–5–6. ábra is bebizonyította, kevesebb a Sz-Gy interakció is az említett évfolyamon. Ennek az az indoka, hogy itt van, a 11. és 12. évfolyam között az a bizonyos fentiekben említett váltás, fordulópont a Sz-Gy interakció visszaszorítása és a F-F interakció előtérbe helyezése szempontjából. Így nehéz lett volna ugyanolyan szinten tartani a F-F kommunikációt az előzőhöz képest, ugyanakkor háttérbe szorítani a Sz-Gy-t. Ennek ellenére azonban nagyon minimális az eltérés, tehát mondhatni, hogy a lehető leghatékonyabban kezelték a tanárok ezt a váltást.



8. ábra

Az előző adatok százalékos kimutatását jelzi a 8. ábra. Szinte egyenletes emelkedés látható, azonban a 12. és 13. évfolyam esetén közel azonosan nagyarányú F-F kommunikáció.

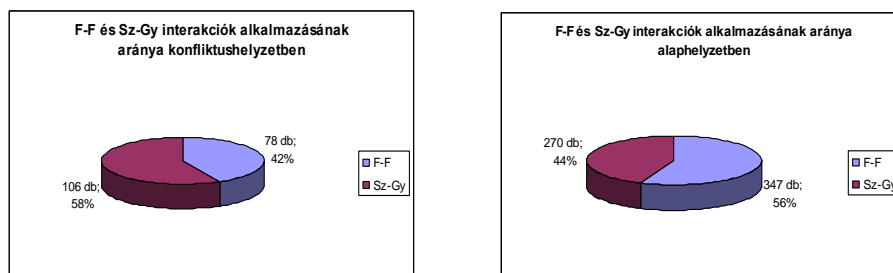
Az előzőekben tárgyalt Sz-Gy interakciók visszaszorítását is bizonyítja a 12–13. évfolyam oszlopa. A 7. és 8. ábra összefüggésében kimutatható, hogy bár 12. évfolyamon kevesebb darabszámú F-F interakció látható, mint a 11. évfolyamnál, százalékban mégis eléggé eltérnek az adatok, tehát több a 12. évfolyamon. Ezt is a 11. évfolyamon jelen lévő Sz-Gy interakciók nagy aránya indokolja.

Hipotézisem tehát beigazolódott, melyet a 8. ábra százalékos arányú kimutatása bizonyít. Minél magasabb tehát az évfolyam, annál inkább használnak F-F

kommunikációt diákjaikkal a tanárok. Amit még érdekes megfigyelni, hogy 11. évfolyamtól az összes interakciónak több mint a fele F-F.

c, Tranzakciók elemzése alap – és konfliktushelyzetekben
F-F és Sz-Gy interakciók alkalmazásának aránya konfliktus-és alaphelyzetben

A harmadik hipotézisemben azt állítom, hogy a tanárok konfliktushelyzetben kevesebbszer használnak F-F interakciót, mint alaphelyzetben.



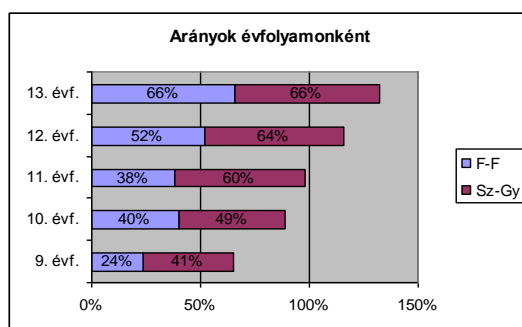
9. ábra

A jobb oldali kördiagram adataira tekintve látható, hogy sokkal több adatról van szó összességében, mint a bal oldalin, tehát konfliktushelyzetben. Amint már a kutatásom elején is említettem, ez azért van, mert alapvetően kevesebb konfliktus jellemez egy tanórai folyamatot, tehát több azért a zökkenőmentes munka.

A százalékos arányok számításánál mindezt figyelembe véve is nagyobb százalékos arányú F-F interakció mutatható ki alaphelyzetben, mint konfliktushelyzetben. Ez az eltérés azonban nem túl nagy, hiszen alaphelyzetben 56%, konfliktushelyzetben pedig 42% lett az eredmény.

Arányok évfolyamonként

A fenti eredmény ellenére kíváncsi voltam arra, hogy évfolyamonként is kevesebbszer alkalmazzák-e konfliktushelyzetben a F-F kommunikációt, mint a Sz-Gy-t.



10. ábra

A 10. ábrán látható, hogy évfolyamonként is ugyanaz jellemző, mint összességében, tehát mindenhol nagyobb arányú a Sz-Gy interakció, kivéve a 13. évfolyamosokat tekintve, akiknél már legalább annyiszor alkalmaznak F-F-et, mint Sz-Gy-t.

A legnagyobb különbség jelenleg is a rizikófaktort jelentő 11. évfolyamnál látható, hiszen ott jóval nagyobb arányban van a Sz-Gy interakció. Ez számomra bizonyíték arra, hogy a 11. évfolyamon jelentkező konfliktus mennyisége, vagy jellege miatt nehezen tudnak a pedagógusok kitörni a „lezárt” Sz-Gy interakcióból.

A konfliktuskezelés szemszögéből tekintve nem túl jó eredmény, hogy csak az egyik évfolyamnál közelítette meg nagyon mértékben a F-F kommunikáció a Sz-Gy-t, hiszen így az mondható el, hogy konfliktushelyzetekben még nem igazán tudják az adekvát én-állapotot megválasztani a tanárok. Ha az évfolyamonkénti arányokra tekintünk, akkor látható, hogy azért néhány helyen közelednek egymáshoz az arányok. A hipotézisem azonban bizonyítást nyert. Tehát a tanárok konfliktushelyzetben kevésbé alkalmazzák a F-kommunikációt, mint alap helyzetben.

Összegzés

A TDK-munkám kutatását, mint fentebb már írtam, három alaphipotézisre építettem. Feltevéseim összefüggő rendszert alkotnak, több oldalról biztosítják vizsgálatomat az oktatási térben. Az első hipotézisemet, mely úgy hangzik, hogy *A megváltozott tanárszerephez köthető F én-állapotból való kommunikáció még kevésbé van jelen a középfokú oktatás rendszerében, mint a Sz-Gy interakció*, nem sikerült bebizonyítanom, az adatok nem támasztották alá a feltevésemet. A második hipotézisem az, hogy *A diákokkal szemben alkalmazott kommunikáció összefüggésben áll az évfolyamokkal, mert minél magasabb az évfolyam, a tanárok annál inkább használják F-F kommunikációt diákjaikkal*. Ez beigazolódott,

tehát a 13. évfolyamosokkal zajlik a legtöbb F-F interakció. A harmadik állításom szerint *A konfliktushelyzetekben kisebb arányban jelenik meg a F én-állapotú kommunikáció, mint alaphelyzetben, a tanóra folyamán.* Ezt a feltevésemet már időközben, gondolatban többször megdöntöttem, és afelé hajlott a tippem, elképzelésem ezzel kapcsolatban, hogy ez nem fog beigazolódni. Azonban ez az állítás is igaznak bizonyult.

Kutatásomban bizonyítást nyert tehát, hogy a vizsgálatban résztvevő tanári kar képes nagyjából alkalmazni a F-F interakciót, így alkalmazkodva a velük szemben támasztott követelményekhez. Fény derült arra is, hogy a Sz-Gy interakciók visszaszorítása alaphelyzetben könnyebben megy, mint konfliktushelyzetben, ugyanis utóbbiban még elég erősen megjelenik a hagyományos aláfölérendeltség kiélezése. A F-F kommunikáció tehát intenzíven megjelenik a közép fokú oktatás rendszerében, és mint kiderült, minél magasabb az évfolyam, a tanárok annál inkább alkalmazzák ezt diákjaikkal.

A F kommunikációt alkalmazó pedagógus már a szóhasználatával is tiszteletet követel, és mindezt kizárólag a kommunikációs eszköztárának alkalmazásával, nem pedig egyéb szankciókkal teszi. Nem mindig csend formájában nyilvánul meg ez a kölcsönös tisztelet, egymás iránti figyelem, hiszen gyakran beszélgetnek diákok egymással. Mindez azért lehetséges, mert alaphangulatában teremti meg a tanár azt a megértő légkört, ahol bízhat abban, hogy a diákok akkor is a témát érintő dolgokról beszélnek, ha őt nem avatják be, vagy éppen csak annyi szó esik más témáról az órán, ami még nem akadályozza őket az aktív és hatékony munkában.

Ez a gyakori tanár-diák közötti F-F interakció a kulcsa tehát a köztük lévő kapcsolat egyenrangúvá tételének, partnerséggé formálásának. Ahol azt lehetett megfigyelni, hogy egy tanórán legalább annyi F-F interakciót alkalmaz a tanár, mint Sz-Gy-t, ott már tapasztalható a törekvés az új irány felé, valamint szám adatokkal és százalékos arányban mérhető ennek a folyamatnak az állása.

A tanároknak tehát egyre inkább céljukként kell megjelenennie annak, hogy az intézményesen egyenlőtlen viszonyformát egy mindkét fél számára kielégítő, harmonikus és egyben hatékony tanár-diák partnerkapcsolattá alakítsák.

Felhasznált irodalom

- Golnhof Erzsébet (2003): A tanuló. In: Falus Iván (Szerk.): Didaktika. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Golnhof Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Eötvös József Könyv Kiadó Bt.
- Gordon, T. (1997): T.E.T.: A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp. Assertiv Kiadó.
- Hoffmann Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. In: Új Pedagógiai Szemle, Szemle 2002/07-08, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-07-ta-hoffmann-tanar> 2010.04.02.
- Imre Nóra – Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Jelentés a magyar közoktatásról, 7. fejezet, <http://mek.niif.hu/01300/01399/html/pedagogusok.html> 2010.03.05.

- Kozma Béla (2001): Pedagógia I-II. Pécs. Comenius Bt.
- Magyar Judit (2004): Lehet-e örömmel tanítani, nevelni?. In: Mészáros Aranka (Szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Bp. Eötvös Kiadó.
- M. Nádas Mária (2007): Adaptivitás az oktatásban. Bp. ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy Sándor- Horváth Lajos (1978): Neveléstudomány. Bp. Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2009): A tanulás tudománya. Pedagógusképzés, 2-3.sz. 37-59.
- OECD Kiadvány (2007): A tanárok számítanak. Hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. OKM-OECD.
- Síklaki István (2004): A tanári dominancia buktatói. In: Mészáros Aranka (Szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Bp. Eötvös Kiadó.
- Stewart, I. – Joines, V. (1992): A TA-MA: Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe. Bp. Országos Alkoholológiai Intézet.